Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9170796
Centre d'intérêt: 320

Fédération des cégeps. Comité sur la certification et la formation des enseignants.

Rapport du Comité sur la certification et la formation des enseignants. 1ère partie, La formation pédagogique continue (i.e. perfectionnement des maîtres en exercice) / Fédération des cégeps. -- Montréal : La Fédération, 1973.
51 f. ; 28 cm.

Descripteur(s): Formation des enseignants • Formation continue • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Certification des enseignants

Ce rapport a pour objectif de formuler une proposition qui invite les universités, le Ministère et les collèges à repenser le perfectionnement des maîtres en exercice comme une tâche urgente et comme une réponse positive aux problèmes soulevés par les politiques de certification. Pour ce faire, on décrit d'abord la situation actuelle en regard du perfectionnement. Puis on décrit le modèle proposé de formation pédagogique continue et on analyse les difficultés d'une implantation à la pièce. On formule finalement des propositions quant à la certification des maîtres en exercice.

Type de document:

468

9170796

noire rét

RAPPORT DU COMITE SUR

LA CERTIFICATION ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

1ère PARTIE

LA FORMATION PEDAGOGIQUE CONTINUE

(i.e. perfectionnement des maîtres en exercice)

FEDERATION DES CEGEP

Août 1973

CEGEP Fédération des CEGEP
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal 380 (Québec) - Tél : 381-8891

124-1016

Centre de documentation

notre réf.

RAPPORT DU COMITE SUR

LA CERTIFICATION ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

1ère PARTIE

LA FORMATION PEDAGOGIQUE CONTINUE

(i.e. perfectionnement des maîtres en exercice)

FEDERATION DES CEGEP

Août 1973

CEGEP Fédération des cégeps
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 – Tél.: 381-8891

TABLE DES MATIERES

	Page
PRESENTATION	
1. Origine du travail	3
2. Mandat du comité	5
3. Orientation du comité	6
4. Le rapport présenté	9
CHAPITRE I: La situation actuelle	10
CHAPITRE II: Modèle-cadre de formation pédagogique continue	17
1. L'intention	17
2. Les principes	19
3. Les objectifs	21
4. Normes d'élaboration des programmes	23
5. Conditions d'implantation du système	38
6. Caractéristiques et avantages du système	40
7. Coordination et recherche	41
CHAPITRE III: Difficultés d'une implantation à la pièce	43
CHAPITRE IV: La certification des maîtres en exercice	47
1. Quelques prémisses	47
2. Proposition du comité	49

PRESENTATION

1. Origine

Le règlement # 4 du Ministère

Le règlement # 4 du ministère de l'Education relatif au permis et au brevet d'enseignement établit la responsabilité du Ministère sur "l'autorisation d'enseigner aux niveaux d'études régis par les règlements du ministre de l'Education".

Le Service de la certification et le niveau collégial

Le Service de la certification et de la probation des maîtres, rattaché administrativement à la DGES (Direction Générale de l'Enseignement Supérieur du ministère de l'Education) a établi les procédures et exigences relatives à cette responsabilité du Ministre et les administre actuellement aux niveaux élémentaire et secondaire. Le projet couvre cependant le niveau collégial même s'il n'a pas encore été appliqué à ce niveau.

La Fédération des CEGEP s'intéresse à la certification

Depuis quelques temps, déjà la Fédération des CEGEP s'est intéressée à cette question de la formation, de la probation et de la certification des maîtres. Plus récemment le comité

permanent des directeurs généraux des CEGEP (au sein de la Fédération) a créé un comité chargé d'amener les collèges dans le circuit des études en cours sur la question de la formation et de la certification des maîtres. On sait, en effet, que les universités s'intéressent à cette question depuis longtemps, que la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC) du ministère de l'Education s'en est préoccupée plus intensément au cours de l'année 1971-1972. Par ailleurs, le comité ministériel de la formation des maîtres - comité mis sur pied par le Ministre en vertu du règlement # 4 - prévoit fournir un avis sur la certification des enseignants au niveau collégial au cours de la présente année (72-73)

Urgence de faire valoir la position des collèges

Il était donc urgent que les collèges se mettent au travail s'ils voulaient être présents aux discussions précédant l'instauration d'une politique de certification et de probation pour le niveau collégial. C'est dans ce contexte qu'un comité s'est mis en marche à la Fédération au milieu d'octobre 1972.[1]

---

[1] On trouvera en annexe la liste des membres du comité.

2. Mandat

Conscient que la question touchait plusieurs instances (professeurs, syndicats, universités, collèges, Ministère) mais ne se reconnaissant par ailleurs aucune autorité pour convier tous ces groupes à une table de travail, le comité a voulu se tracer un mandat qui allie l'efficacité et le respect des prérogatives de chacue groupe. En voici les termes:

- fournir une proposition globale i.e. couvrant les aspects suivants:
  - la qualification
  - la formation
  - la certification
  - le perfectionnement
- une proposition qui soit acceptable pour:
  - les professeurs et les syndicats
  - les collèges
  - les universités
  - le Ministère

Il est apparu nécessaire au comité de traiter les divers aspects du problème comme un ensemble organique plutôt que d'étudier séparément la certification d'une part et la formation d'autre part. Toutefois, le comité a considéré prioritaire la situation des maîtres en exercice et a voulu, dans une première partie du rapport,

établir une proposition touchant le perfectionnement des enseignants en place et leur certification.[1]

3. Orientation du comité

Le perfectionnement: une préoccupation actuelle

Tous les collèges sont intéressés au perfectionnement de leur personnel enseignant et plusieurs collèges ont entrepris des démarches pour trouver de nouvelles formules plus adaptées aux besoins particuliers et à l'évolution de la pédagogie et du contexte actuel de l'éducation.

La formation pédagogique du corps professoral

On a pu établir qu'au delà de 80% des professeurs en exercice au niveau collégial n'ont pas de formation pédagogique reconnue (i.e. diplôme en pédagogie). Cette constatation prend son importance surtout quand on la rapproche des exigences de plus en plus difficiles que comporte le métier d'éducateur vg. innovations pédagogiques, instruments élémentaires de recherche, planification de cheminements pédagogiques plus individualisés etc.

---

[1] Le comité a mis fin provisoirement à ses travaux avec la rédaction de cette première partie. L'évolution de la situation actuelle lui indiquera s'il doit compléter la deuxième partie du mandat.

La qualité du personnel: une priorité du Ministère

On sait par ailleurs, l'accent que le Ministre entend mettre sur la qualité de l'acte pédagogique et donc sur la qualité du personnel, en regard des priorités du passé récent i.e. les constructions et les structures d'organisation. On ne peut miser sur le développement de l'activité éducative sans consentir le meilleur des énergies et des ressources au perfectionnement du personnel appelé à relever le défi posé par l'évolution et par les exigences de la qualité.

La certification: une mesure administrative qui ne doit pas devenir une sanction statique

La certification apparaît dès lors comme une mesure administrative sans doute normale qui ne prend son sens qu'en fonction de la réalité dont elle prétend témoigner. Elle ne doit donc pas être envisagée comme une fin en soi ni comme une recette magique. Il ne peut être question, aux yeux du comité, de ne pas certifier, éventuellement, les professeurs permanents actuels. Les défis que pose un système d'éducation en pleine effervescence appellent des solutions dynamiques. La perspective qui s'impose en est donc une d'adaption continue aux exigences nouvelles et aux conditions changeantes. C'est pourquoi il importe d'inscrire le professionnel de l'éducation

dans un processus continu de perfectionnement ou de formation qui peut seul le préserver de la sclérose et du déphasage. Il est permis de penser que la garantie que cherchent l'Etat et le public repose plus sur l'esprit de recherche et sur le souci d'amélioration des maîtres eux-mêmes que sur une sanction statique et superficielle donnée de l'extérieur.

4. Le rapport

Les postulats du comité: formation continue, faite dans le milieu de travail (in-service), dictée par les tâches professionnelles

Le comité a cherché à formuler une proposition - ou un projet - qui soit une invitation aux universités, au Ministère et aux communautés éducatives que sont les collèges, à repenser le perfectionnement des maîtres en exercice comme une tâche capitale et urgente et comme une réponse positive aux problèmes soulevés par les politiques éventuelles de certification. Ce projet ou ce modèle-cadre repose sur quelques grands axes que nous avons posés comme des postulats: le perfectionnement est une entreprise de formation pédagogique continue; la formation pédagogique des maîtres en exercice doit s'articuler le plus possible sur les conditions concrètes de pratique professionnelle et donc s'effectuer

substantiellement dans le milieu de travail lui-même (in-service training); la formation pédagogique doit poursuivre des objectifs suggérés par les tâches professionnelles.

On aura compris que le terme de FORMATION PEDAGOGIQUE CONTINUE ne recouvre pas la totalité possible du perfectionnement du professeur qui peut poursuivre également des objectifs de formation dictés par sa discipline ou sa spécialisation.

Le rapport comprend les parties suivantes:

- une description de la situation actuelle en regard du perfectionnement;
- la description du modèle proposé de formation pédagogique continue;
- une analyse des difficultés d'implantation;
- les propositions relatives à la certification.

CHAPITRE I

LA SITUATION ACTUELLE: CONVERGENCE DE VUES

Intérêt généralisé pour la formation et la certification au niveau collégial

Depuis au moins trois ans, les diverses instances intéressées se penchent sur les questions de la formation et de la certification des enseignants au niveau collégial. D'un côté, le Ministère a manifesté son désir d'appliquer et de faire respecter la loi (Règlement # 4). De l'autre, les collèges et les universités ont témoigné d'un intérêt certain à l'amélioration de la qualité de l'enseignement collégial. Les enseignants eux-mêmes se sont montrés intéressés aux formes de perfectionnement qui leur serait utile sur le plan du travail quotidien ainsi que sur le plan de leur propre statut professionnel.

Le présent chapitre se veut un historique, très sommaire et bien incomplet[1], des tendances dans le milieu depuis les trois dernières années: du côté des collèges, du Ministère et des universités.

---

1 Le comité n'a pas fait un relevé exhaustif des initiatives locales. Il a d'ailleurs été saisi, après la rédaction du rapport, des projets mis en marche dans d'autres collèges; ainsi à Victoriaville et à Trois-Rivières.

Les D.S.P.

A l'automne 1971, le Comité N^{O} 4 des D.S.P. formulait la problématique de la question dans des termes essentiellement semblables à ceux du présent comité: qualification, probation, certification. L'année précédente, la DIGES avait mené une étude sur la probation au niveau collégial. Le système à l'élémentaire et au secondaire était déjà sur pied; tout enseignant de collège qui désirait une certification se voyait donc obligé de se soumettre aux exigences en vigueur pour les deux autres niveaux de l'éducation publique, même si tout le monde reconnaissait que ce devrait être différent pour le collégial.

La DIGES

Le Comité N^{O} 4 a donc tenté de cerner la question et d'y apporter une réponse valable. Cette tentative relevait d'une conception trop statique en s'arrêtant à la certification comme fin de course et ne tenant pas compte de la tendance courante qui favorise la formation continue[1].

---

1 Voir le document intitulé "Instauration du brevet d'enseignement au niveau collégial", Réf. E.C. 06-03-00, par M. Denis Olivier; voir aussi le rapport du Comité N^{O} 4, en annexe au procès-verbal de la réunion des D.S.P., avril 1972

CEGEP de Rimouski

A la même époque, en septembre 1971, le Comité de perfectionnement du Collège de Rimouski se fixait justement comme objectif d'étude la formulation d'un programme adapté au niveau collégial où l'enseignant pourrait se former en se fondant sur sa propre expérience, courante ou passée. En partant de la formulation relativement rigide des "cours" définis jusqu'alors, ce Comité de perfectionnement a proposé une conception dynamique et très souple du programme. Il énonçait l'idée que l'université devait se transformer en "carrefour d'un enseignement vivant et éparpillé dont la cohérence est assurée par l'équipe de professeurs travaillant en commun avec les étudiants". La conception du Collège de Rimouski se présentait comme avant-gardiste, voire révolutionnaire, en bouleversant toutes les notions habituelles de cours pré-établis et de démarches fixes avec des cheminements pour lesquels il n'y aurait pas de raccourcis[1].

---

1 Rapport du Comité spécial d'études pour le perfectionnement des professeurs en psycho-pédagogie, au Comité de perfectionnement du Collège de Rimouski, septembre 1971.

Encore fallait-il convaincre un bon nombre de personnes autant dans les collèges que dans les universités. Encore fallait-il, de plus, trouver une formule concrète et un modèle pour mettre en pratique de si bonnes idées.

CEGEP de Joliette et l'université du Québec

Par ailleurs en 1971, un groupe de professeurs du Collège de Joliette s'adressait à l'Université du Québec, proposant des modes pratiques pour satisfaire à des besoins fortement ressentis dans le milieu, en matière de pédagogie. Le collège offrait ses locaux, le matériel audio-visuel et les services de polycopie[1]. La réponse de l'université, quoique relativement souple et favorable aux professeurs, se fondait encore sur la notion traditionnelle de "cours", à cause des "nombreuses difficultés... aux plans de l'admission, du programme, du niveau d'études... de la juridiction sur le programme et enfin de l'opportunité"[2].

---

1 Lettre du professeur Gilles Goulet adressée à M. Yves Laberge de l'Université du Québec, le 20 avril 1971.

2 Lettre de M. Jean-Marc Tousignant, Doyen adjoint du 1er cycle à l'UQAM, adressée à M. Goulet, en date du 23 juin 1971.

Les CEGEP

Entretemps, la même préoccupation se répandait parmi d'autres collèges: les anglophones établissaient des contacts avec leurs universités; le Collège de Gaspé scellait une entente avec l'Université du Québec à Rimouski; le Collège de Maisonneuve se mettait en rapport avec l'Université de Montréal; le Collège de Sherbrooke s'adressait à l'université locale; à Saint-Hyacinthe, il se faisait des efforts dans le même sens. D'autre part, certains services de recherche et expérimentation dans les collèges commençaient à se concentrer sur l'amélioration de la pédagogie, notamment les services des collèges Lionel-Groulx, Bois-de-Boulogne, Maisonneuve, et autres.

Les services de recherche et expérimentation

Les réponses des universités.

Vers la fin 1972, les universités étaient donc saisies de la question. A Sherbrooke, le programme le plus souple, le plus complet jusqu'à cette date, et de conception très rigoureuse, était proposé sous le nom de Programme Performa[1]. L'Université de Montréal échangeait des vues avec le collège de Maisonneuve. L'Université

[1] Programme Performa, par Marcel Riendeau, décembre 1972

Bishop's proposait aux anglophones son propre programme, dans la forme classique d'un nombre fixe de cours et de crédits[1]. Enfin, désireuse d'amorcer une action positive, l'Université McGill sortait, fin 1972, un document dont les termes, vagues sans doute, laissaient toute latitude pour accomoder les exigences des professeurs et pour tenir compte du fait que les ressources de l'université elle-même étaient relativement maigres[2]. En même temps, McGill demandait au Ministère son appui pour la nomination d'un professeur-directeur chargé de la liaison avec les collèges et de la formation continue des enseignants au collégial. Cette nomination, à laquelle ont participé des représentants de tous les CEGEP anglophones, a été entérinée par la Faculté des Sciences de l'Education de McGill en janvier 1973, alors que le présent comité siégeait déjà depuis deux ou trois mois.

---

1 Document intitulé The Collegial Teacher's Diploma, automne 1972

2 A program Project of Professional Development for the Practicing College Teacher, Faculté des Sciences de l'Education, 10 octobre 1972.

Convergence des vues du milieu collégial

De ce qui précède, il paraît assez clair qu'une convergence certaine est en train de se dessiner dans le milieu, en ce qui a trait aux vues et aux intérêts en jeu. L'autorité désire mettre en vigueur le Règlement N^{0} 4 au niveau collégial; elle ne désire pas, toutefois, imposer des solutions malvenues. Des professeurs de collège, à maintes reprises, ont manifesté leur intérêt à des programmes de perfectionnement professionnel conçus et réalisés dans le milieu, pour lesquels ils pourraient recevoir des crédits et des promotions éventuelles. L'administration des collèges semble nettement appuyer de telles initiatives. Enfin, les universités elles-mêmes se penchent sur la question, bien qu'avec hésitation voire avec une certaine crainte.

C'est en tenant compte de cette conjoncture que le Comité a précisé le système de formation pédagogique continue qu'il présente au chapitre suivant.

CHAPITRE II

MODELE-CADRE DE FORMATION PEDAGOGIQUE CONTINUE

Rejet d'un modèle "idéal" objectif

1. L'intention

La formation pédagogique des maîtres en exercice pourrait être orientée et mise en place à partir d'une vision claire par l'Etat, des objectifs du niveau collégial, de la pédagogie qui y est requise et du professeur idéal nécessaire pour remplir ce rôle. Nous n'en sommes pas là! On ne saurait inviter les professeurs actuels à se mouler selon un modèle univoque idéal. Il semble au contraire nécessaire que les instances locales se mettent en état de recherche et de créativité pour imaginer des activités de formation nouvelles plus près des exigences concrètes d'une pédagogie qui se cherche et des besoins individualisés.
Il ne s'agit pas d'une définition a priori de ce que doit être le professeur idéal mais plutôt d'une formule souple dans son contenu et dans ses modalités d'application de telle sorte que tout enseignant, dans la perspective d'une formation continue, élargisse sa compétence à la mesure de ses besoins et des exigences du métier.

D'où nécessité d'une formule souple adaptable aux besoins personnalisés

On pourrait parler, en d'autres termes, d'une zone d'acquisitions couvrant les principaux secteurs qu'on retrouve généralement dans les programmes de formation (vg. psychologie de l'apprentissage, psychologie sociale, pédagogie de la discipline, conceptions d'éducation influentes, utilisation des media, taxonomie, docimologie, etc.) ou certaines composantes de la qualification dont parlent les textes du Service de la certification et de la probation (i.e. équilibre de la personnalité, maîtrise de la langue d'enseignement, connaissance du champ d'enseignement, connaissances théoriques de nature psychopédagogique).

Un modèle-cadre ayant deux pôles:

a) relations universités-milieu

Il s'agit donc d'un modèle-cadre qui comporte deux pôles:

a) un modèle d'encadrement des établissements qui mettent en oeuvre un programme de formation pédagogique continue. A ce propos, il faut trouver des solutions aux problèmes concrets et techniques que posent les relations avec les universités et avec les ressources du milieu. Il convient également de se donner, dès le point de départ, les moyens de récupérer les diverses expériences particulières

pour l'avantage de tous et pour l'amélioration du système;

b) objectifs de formation

b) un modèle théorique agençant les exigences de la compétence du professeur de niveau collégial. Il faut alors préciser les objectifs, les caractéristiques, les conditions du système ainsi que les fonctions qui sont nécessaires (vg. diagnostic, évaluation...).

2. Les principes

Les points d'appui du comité

Nous présenterons, sous forme d'énoncés, les points d'appui de notre proposition.

$

2.1 L'augmentation de la scolarité représente dans certains cas un besoin et dans tous les cas un objectif personnel relié à la promotion et à la rémunération

Formation continue

2.2 Les théories pédagogiques, l'évolution de l'activité éducative, la fréquence du changement dans les situations et les instruments d'éducation nécessitent de plus en plus une formation continue des maîtres.

En situation

2.3 Il est nécessaire de situer les activités de formation dans des temps, lieux et encadrements les plus appropriés aux objectifs des activités de formation et aux conditions matérielles des intéressés.

Reliée à la tâche

2.4 Pour atteindre les objectifs du perfectionnement, les activités de formation doivent être reliées à la tâche professionnelle pour laquelle elles sont entreprises. Il faut en conséquence clarifier ces tâches et assurer une formation pédagogique en regard des besoins identifiés.

Le professorat comme carrière

2.5 Il est de première importance de travailler à l'établissement de moyens favorisant la professionnalisation des enseignants et le développement de leurs ressources.

Des activités variées

2.6 Les objectifs de la formation dépassent le seul rattrapage. Les programmes de formation pédagogique continue ne doivent donc pas se limiter à des activités de formation de base mais admettre aussi d'autres types d'activités qui relèvent d'une conception élargie des responsabilités et des défis du maître

vg. recherche, conscience des exigences de la coordination, etc.

Centration sur l'enseignement

2.7 Les activités de formation ne visent pas tant à développer la spécialisation dans une discipline qu'à favoriser la capacité de bien enseigner.

Et sur le besoin

2.8 Il ne faut pas exiger un seuil de compétence pour l'inscription à une activité de formation dans une discipline donnée.

3. Les objectifs

Les objectifs de la formation pédagogique continue: terrain mouvant

Vouloir définir les objectifs de la formation pédagogique continue nous amène sur le terrain mouvant des idéologies. Nous voulons quand même suggérer des objectifs à titre indicatif, à titre d'illustration... laissant aux divers milieux impliqués le soin de les compléter et de les modifier. Ces objectifs sont provisoires dans la mesure ou un programme de recherche-action devrait pouvoir retenir les corrections que suggèrent une expérimentation des programmes de formation et donc une connaissance plus fondée des exigences de la pédagogie

et du rôle du professeur de niveau collégial[1].

Cette liste d'objectifs veut également favoriser la responsabilité du professeur qui doit planifier sa formation en élucidant le mieux possible les objectifs qu'il poursuit. Elle constitue un point de repère utile pour juger de la validité et de la pertinence d'une activité de formation.

Nous proposons cinq objectifs:

Acquisition d'attitudes

1° Favoriser l'acquisition d'attitudes facilitant les relations humaines. (vg. communication interpersonnelle, animation, relation d'aide, etc.)

Acquisition d'habiletés

2° Favoriser l'acquisition des habiletés requises pour la structuration d'une variété de situations d'apprentissage. (vg. définition d'objectifs de comportement et d'objectifs de situation, organisation de stages des étudiants, mesure des objectifs, etc.)

---

[1] Cf. le point 4.2.3 page 27 et le point 5.7 page 39.

Acquisition de connaissances des media

3° Favoriser l'acquisition de connaissances et d'habiletés précises concernant les divers media d'information. (vg. audio-visuel, bibliothèque, mass-media, enseignement par module, enseignement assisté par ordinateur, etc.)

Des modes d'apprentissage

4° Favoriser l'acquisition de connaissances sur les modes d'apprentissage de l'adolescent et de l'adulte.

De l'environnement sociologique

5° Favoriser l'acquisition d'une connaissance plus large de l'environnement sociologique et la possibilité de mettre la discipline en relation avec l'homme, avec la société et avec le monde d'aujourd'hui.

4. Normes d'élaboration des programmes

4.1 Accès

Accès universel

L'accès doit être universel pour les professeurs enseignants dans les collèges, c'est-à-dire qu'il ne doit pas y avoir de seuil minimal d'accès.

Accumulation indéfinie des crédits

Par ailleurs, si l'on veut soutenir la motivation, les crédits devraient pouvoir s'accumuler indéfiniment. Cela suppose que le Ministère accepte de dépasser le maximum de 19 ans prévu actuellement dans l'échelle des traitements et que l'université accepte de créer des programmes nouveaux qui n'agencent pas nécessairement les cours dans une même discipline selon la destruction traditionnelle des cycles, i.e. cours du premier, deuxième ou troisième cycle. En d'autres termes, un professeur pourrait s'inscrire à différents cours d'un même niveau d'apprentissage en audio-visuel. Il pourrait même, après un intervalle suffisant, s'inscrire une deuxième fois à un même cours parce que les changements survenus dans la technologie en éducation le justifient.

Activités offertes dans le milieu de travail

Cet accès universel nécessite également que les activités soient offertes aux professeurs dans les lieux et aux moments les plus appropriés aux besoins des individus engagés dans le système de formation.

4.2 Le programme

Répertoire ouvert

4.2.1 Le programme de formation ne devra pas être limité à une variété définie d'apprentissages possibles mais devra être un répertoire ouvert d'activités combinables différemment selon les besoins individuels.

Le seul cadre: un nombre de crédits

Le comité est d'avis qu'il est préférable de choisir un cadre global i.e. un nombre déterminé de crédits à prendre sans autre précision ou obligation. Un tel cadre peut plus facilement s'adapter aux besoins individuels et aux situations changeantes.

Pas de contrainte de contenu

Ainsi un professeur pourrait, à la limite, obtenir 30 crédits en audio-visuel et ne pas être forcé de prendre un nombre de crédits minimal dans six disciplines différentes. En pratique, la concentration des crédits dans une même matière sera forcément rare, étant donné que les goûts des professeurs et les ressources existantes ne

permettront pas une telle concentration; par ailleurs, même dans le cas d'un professeur qui concentrerait sa formation dans un seul champ, il n'y aurait pas de véritables problèmes sur le plan de la formation, étant donné que, en pédagogie, les divers apprentissages font nécessairement appel les uns aux autres, un peu comme des vases communicants, de sorte que le travail accompli dans un secteur amènera forcément un étudiant à s'instruire au moins partiellement dans les autres secteurs.

La liberté du contenu et le règlement # 4 du Ministère

Il convient de rappeler le règlement # 4 qui propose quatre catégories sous lesquelles devraient être distribuées les activités de formation (cf. didactique, pédagogie, disciplines d'appoint, stages). S'il y avait là une condition sine qua non posée par le Ministère, les collèges pourraient s'en accommoder sans trahir l'esprit du système[1],

---

1 Cf. Olivier Denis, Instauration du brevet d'enseignement au niveau collégial, DIGEC 1972

d'autant plus facilement qu'en pratique les besoins des professeurs seront suffisamment diversifiés pour justifier des activités de types différents.

Au demeurant, dans l'éventualité où la certification serait accordée automatiquement aux professeurs en exercice, le règlement # 4 n'aurait pas d'incidence sur le système de formation pédagogique continue.

Unités de un crédit

4.2.2 Le programme devra être constitué d'unités combinables de un crédit (quarante-cinq (45) heures d'activités de formation, selon les termes du règlement # 5 du ministère de l'Education).[1]

Etapes à respecter pour la création des activités de formation

4.2.3 Pour la création de nouvelles activités de formation ou pour la systématisation des travaux effectués localement, le responsable local devra s'assurer que

---

[1] "Un crédit correspond à quarante-cinq heures d'activités de formation pouvant comprendre des leçons magistrales, des travaux pratiques d'atelier ou de laboratoire, des devoirs, des recherches, des séminaires, des lectures personnelles, etc. reconnues ou exigées par l'autorité responsable de l'organisation des cours suivis".

l'on respecte les étapes suivantes:

Orientation, ressources et activités de formation sont la responsabilité de chaque milieu

4.2.3.1 Identification des besoins et des objectifs du milieu. Pour insérer et maintenir la formation pédagogique continue dans le contexte des forces vives du milieu dont elle veut soutenir le développement, il est souhaitable que l'orientation et les ressources de cette formation soit la responsabilité de chaque milieu collégial. Chaque CEGEP aurait donc à se définir des mécanismes, via les départements, via la commission pédagogique, via la direction des services pédagogiques (ou par tout autre procédé jugé apte) pour identifier les besoins et objectifs auquels on veut - ou on doit - répondre prioritairement. Le répertoire des activités

poursuivies dans un CEGEP donné, à un moment donné, serait donc le fruit d'un processus local de prise de décision, à reprendre chaque année. Il serait articulé à la base même du système de formation pédagogique continue au départ; il trouverait à la base les raisons de ses transformations. Il aurait ainsi le plus de chance de susciter un engagement vital de la part des professeurs, d'une part, et de conserver sa pertinence, d'autre part, selon le développement pédagogique provoqué par l'évolution continue de la culture.

Le responsable local aurait comme première tâche de mettre en marche le processus dont il verrait à assurer le bon fonctionnement par de constantes consultations.

C'est ainsi que la décision d'engager un docimologue par exemple ou un moniteur en relations humaines (etc.) devrait être, localement, le fruit d'une concertation au sein du corps professoral concerné, qui en a senti le besoin. Le choix des activités entreprises devrait venir d'une prise de conscience commune des besoins locaux.

Choix des activités en fonction des besoins et objectifs locaux

Donc,
création de politiques pédagogiques...

Cette articulation de la formation pédagogique continue avec la base locale va forcément nécessiter la création, là où elles sont encore absentes, de politiques pédagogiques cohérentes, soit au sein des départements soit dans d'autres formes de regroupements de professeurs.

et politiques de perfectionnement

La création d'une structure locale de formation pédagogique continue requiert l'élaboration de politiques locales de perfectionnement. Et à son tour, l'existence de telles politiques peut seule garantir le succès d'un tel système de formation.

4.2.3.2 La réalisation d'activités

Projets pédagogiques globaux...

On peut prévoir que les demandes d'activités de formation s'articuleront autour de projets pédagogiques globaux, plutôt qu'autour de contenus spécifiques. Par exemple, tel groupe de professeurs engagés dans une formule de tutorat, souhaitera axer sa formation sur trois thèmes concomitants: des techniques de rédaction de guide de l'étudiant, des techniques d'entrevue et des dossiers d'évaluation continue

de l'apprentissage.

Eventualité de crédits "composites" ou multi-disciplinaires

Des activités formulées en regard des aspects multiples d'une méthodologie donnée dépasseront forcément les cadres d'organisation des activités auxquels nous sommes habitués présentement. Il faut prévoir que plusieurs types de personnes-ressources peuvent être impliquées dans une même activité, et par conséquent, il faut prévoir l'éventualité de crédits d'un genre nouveau: crédits "composites" faisant appel aux différentes disciplines de la pédagogie

4.2.3.3 Evaluation

Evaluation de l'atteinte des objectifs et de la pertinence des besoins...

A l'intérieur même des activités, des périodes d'évaluation critique devront être prévues pour vérifier conti-

nuellement si l'apprentissage prévu a eu lieu. Indépendamment de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, il faut aussi prévoir la réévaluation de la pertinence des besoins initialement identifiés. Ainsi, un professeur de français peut avoir appris à programmer correctement, mais se rendre compte au bout de la ligne que la programmation du français est une méthode peu profitable.

La mise en circulation et la diffusion des résultats de ces évaluations créeraient au niveau de la structure locale une réévaluation des objectifs globaux et de l'atteinte de ces objectifs.

4.3 Accréditation des activités de formation

Par les universités

4.3.1 En pratique, seules les universités, si elles y consentent, seront habilitées à sanctionner des études créditables dans le cadre de la formule présentée dans le présent rapport[1].

4.3.2 Le contenu ou le type d'une activité de formation sera reconnu valide par l'université:

Validité par correspondance avec les cours existants

4.3.2.1 ou bien, sur un plan administratif, à partir d'une correspondance avec les cours existants à la faculté.

Ou par consistance interne de la démarche pédagogique

4.3.2.2 ou bien, sur un plan pédagogique à partir de sa consistance interne, laquelle pourra être évaluée, entre autres moyens, par comparaison avec des méthodes-types définies au départ, lors de l'implantation des programmes.

---

[1] Le comité s'accommode d'une situation de fait plus qu'il ne choisit l'instance idéale. A court terme, l'université apparaît comme le seul moyen accessible.

Et non en regard du niveau scolaire

4.3.3 Vu que les activités de formation se justifient (et donc sont choisies) avant tout parce qu'elles s'inscrivent dans la trajectoire d'objectifs reliés aux tâches et rôles du professeur, il n'est pas indiqué de juger de leur validité d'abord selon des critères de niveau scolaire ou selon les exigences intrinsèques d'une discipline.

4.3.4 La définition et l'acceptation finale des activités de formation feront chaque fois l'objet d'une entente entre le répondant universitaire et le responsable local.

Un comité de liaison tranchera les cas litigieux

4.3.5 Les activités n'entrant pas dans le cadre des points énoncés ci-dessus et ne pouvant pas être réglées par le répondant universitaire et le responsable local seront soumises pour étude au comité de liaison chargé de ces questions[1].

---

[1] Dans la première phase d'implantation, ce comité sera défini par le ou les collège(s) et par l'université concernés.

Accréditation par une même université

4.3.6 Il est nécessaire pour des raisons pratiques d'ordre administratif que l'accréditation de toutes les activités de formation pour un collège donné soit faite par une même université.

4.4 Les agents de formation

4.4.1 Les responsables des activités de formation

Les agents de formation sont recrutés là où ils se trouvent

4.4.1.1 Ils sont recrutés soit dans le milieu même du collège, soit dans n'importe quel établissement de formation scolaire, soit dans d'autres milieux professionnels tels que: IBM, Bell Canada, COGITO, ONF, IFG, etc.

4.4.1.2 Ils sont recommandés par le responsable local et approuvés par le répondant universitaire.

4.4.1.3 Ils sont acceptés sur la base du niveau reconnu de leur

compétence, compte tenu de leur scolarité et/ou de leurs réalisations.

4.4.2 Le responsable local

4.4.2.1 Le collège devra avoir à son emploi un responsable des activités prévues dans les sections précédentes.

Tâche du responsable local

4.4.2.2 Ce responsable devra posséder les connaissances et l'expérience pédagogiques, de même que le leadership nécessaire afin de créer, encadrer et perfectionner les activités prévues dans les sections précédentes.

4.4.3 Le responsable universitaire

L'université devra engager à temps partiel ou à temps plein le personnel voulu pour assumer avec le personnel local les responsabilités prévues dans les sections précédentes.

5. Conditions d'implantation du système

5.1 Chaque collège intéressé au projet devra avoir à son service un responsable de la formation pédagogique continue.

5.2 Chaque université devra avoir à son service un répondant pour encadrer les activités des collèges.

5.3 Les universités et les collèges devront recevoir du Ministère les crédits nécessaires pour couvrir les frais encourus dans le cadre de ce système de formation.

5.4 Dans le cadre des politiques locales, les collèges devront s'assurer que les fonds de perfectionnement (en totalité ou en partie) sont affectés en priorité à ce système de formation.

5.5 La question du traitement des agents de formation devra être réglée conjointement par le Ministère, les universités et les collèges. Pour sa part, le comité privilégie une solution d'auto-financement du système à même les fonds de perfectionnement.

5.6 Les universités adhérant au système devront établir des mécanismes de transférabilité reposant sur la compatibilité des programmes.

5.7 Un comité de lisison université-collèges, sur les plans administratif et pédagogique devra être mis sur pied[1].

5.8 Le Ministère doit prévoir l'encadrement de ce système de formation par une équipe de recherche qui recueillera les données, diffusera l'information et la documentation, favorisera l'évaluation constante et la réorientation, par les intéressés, du système de formation pédagogique continue, selon les résultats obtenus et les besoins décelés au cours des années[2].

5.9 Un comité d'implantation devra être créé dès que possible pour assurer la suite des travaux du présent comité.

---

1 Cf. le point 4.3.5 page 35

2 Cf. le point 7 page 41

6. Caractéristiques et avantages du système

6.1 La souplesse du contenu et les mécanismes de coordination font du programme de formation pédagogique continue un cadre de perfectionnement avantageux puisqu'il s'appuie sur la compatibilité des programmes universitaires et assure ainsi la mobilité du personnel entre les établissements.

6.2 Le système de formation pédagogique continue s'inspire d'une rationalisation administrative qui exige d'optimiser l'utilisation et le rendement des ressources humaines tant celles des universités que celles des collèges et celles du milieu.

6.3 Le programme de formation continue veut promouvoir le caractère professionnel du métier d'enseignant. Il rejoint ainsi les motivations les plus profondes du personnel enseignant.

6.4 Comparativement à d'autres professions où le perfectionnement n'entraîne pas une augmentation de traitement, le programme de formation pédagogique continue offre l'avantage de valoir une augmentation de salaire à tout professeur

qui remplit des exigences normales de maintien dans la profession.

7. Coordination et recherche

Le système proposé se veut souple et adapté

Le système que nous proposons est un programme-cadre qui veut susciter l'initiative et la créativité des communautés éducatives locales. Il le fait en suggérant une intention, une direction et quelques principes de base susceptibles de renouveler le perfectionnement des enseignants pour le rapprocher des conditions concrètes d'exercice du métier et des besoins personnalisés. Il ne s'agit donc ni d'un cadre rigide ni d'un modèle détaillé univoque.

Pour qu'il soit efficace, une collaboration s'impose...

Cependant, pour qu'un système efficace prenne racine, il convient de se donner certaines garanties et des mécanismes de rentabilité. Nous croyons en conséquence qu'il faut, dès le début, assurer une coordination qui favorise la circulation de l'information et de la documentation utiles à chaque milieu d'expérience. Ce mécanisme est d'ailleurs indispensable pour le bon fonctionnement du système; on se souviendra qu'une des caractéristiques du système consiste à utiliser

les ressources quelles qu'elles soient et où qu'elles soient. A ce propos, on imagine facilement l'utilité d'établir le plus tôt possible un répertoire des ressources; un répertoire important ne pourra être constitué que par la mise en commun des "découvertes" faites sur une base locale et régionale.

Pour qu'il s'améliore, une évaluation s'impose

Par ailleurs, le point de départ tout empirique qui est suggéré appelle un retour critique sur le système qui se développe d'une façon concomitante et spontanée en plusieurs points. Il importe de recueillir et de classer les connées que fournissent les diverses expériences pour en faire le matériel d'une évaluation périodique qui devrait s'organiser déjà après une première année d'expérience.

L'évaluation permettra d'identifier les recherches à poursuivre

Ces données évaluées - (qu'il s'agisse des instruments d'identification des ressources utilisées ou des types d'activités mises en marche) - devraient permettre d'identifier des objets et des zones du système sur lesquels il paraîtrait utile de faire des études et des recherches. Le comité d'implantation devra étudier les conditions de mise en marche d'un tel mécanisme et proposer l'échéancier le plus approprié.

CHAPITRE III

DIFFICULTE D'UNE IMPLANTATION A LA PIECE ET NECESSITE D'UNE APPROCHE GENERALE

L'instauration d'une nouvelle formule demande du temps aux universités

1. Etant donné que la direction de chaque faculté est déjà surchargée par les problèmes de l'administration courante, il est difficile à celle-ci de consacrer tout le temps nécessaire à instaurer une nouvelle formule alors que la demande lui parvient d'un ou de deux collèges et que les résultats à obtenir semblent minimes en regard des difficultés soulevées.

Et aux collèges

2. Du côté de l'établissement collégial, la difficulté est la même au point de vue du temps dont dispose le responsable de la recherche et du développement; en effet, les longues démarches qu'il faut entreprendre sont ou bien impossibles, ou bien très onéreuses pour le chargé de recherche.

3. Problèmes d'ordre technique pour l'université:

Inscription des étudiants

3.1 Difficultés soulevées au niveau de l'inscription des étudiants; conditions

d'admissibilité non conformes, dans plusieurs cas, aux conditions habituelles de la faculté; dates d'inscription variables selon les demandes et donc non conformes aux échéances habituelles de l'université.

Durée du programme

3.2 La durée du programme n'est pas non plus conforme aux règlements de l'université qui prévoient qu'un certificat ou une maîtrise doit se faire à l'intérieur d'une durée déterminée, ce qui entraîne l'obligation pour tout étudiant de prendre un nombre minimal de crédits par année.

4. Problèmes d'ordre pécuniaire:

Crédits supplémentaires requis

4.1 Il faut que l'université obtienne pour ce nouveau programme des crédits supplémentaires qui n'étaient pas prévus dans le budget qu'elle a présenté au Ministère.

Echéances d'ordre administratif

4.2 Les échéances de la préparation du budget à l'université font que l'engagement des professeurs et l'ouverture

de nouveaux cours doivent être prévus environ deux ans avant leur réalisation; de telles échéances, évidemment, ne peuvent convenir à la formule demandée.

5. Problèmes d'ordre pédagogique:

Recrutement des agents de formation

5.1 Le recrutement des professeurs dans d'autres universités que celle qui donne les crédits et surtout dans des secteurs non reconnus actuellement par les institutions scolaires pose un problème à l'université.

5.2 Les standards habituels pour l'acceptation de professeurs posent des difficultés au moment où il faut recruter des formateurs qui n'ont pas la scolarité voulue.

Création de nouveaux standards pédagogiques

5.3 L'université doit créer de nouveaux standards pédagogiques pour évaluer des activités qui se situent en dehors des schèmes habituels et qui ont lieu en dehors du cadre physique de l'université.

Délais pour la création de nouveaux programmes

5.4 Il faudrait que la faculté crée de nouveaux cours et de nouveaux programmes, ce qui suppose des délais considérables, si l'on respecte les routines administratives habituelles.

Conflits de juridiction au sein de l'université

5.5 La création de nouveaux cours ou de nouveaux programmes entraîne des conflits entre les divers paliers administratifs aussi bien qu'entre les diverses facultés dont les champs de juridiction se recouvrent partiellement.

6. Recommandation:

La solution: un accord avec l'ensemble des universités ou au moins avec l'université du Québec

Etant donné que ces difficultés n'ont pu être solutionnées ou ne paraissent pas en voie de l'être à la satisfaction des collèges intéressés, lorsque la négociation se fait avec chaque université séparément, le comité croit que la solution doit être générale: le Ministère, premier intéressé dans cette question doit négocier un accord avec l'ensemble des universités québécoises, ou demander à l'université du Québec d'assumer, partout où elle se trouve, la mise en marche de ce système de formation pédagogique continue.

CHAPITRE IV

LA CERTIFICATION DES MAITRES EN EXERCICE

1. Quelques prémisses

Un ensemble organique

1.1 Le comité est d'avis que le perfectionnement, la formation et la certification du maître de niveau collégial constituent un ensemble d'éléments qu'il convient de considérer et traiter comme un ensemble.

La formation pédagogique continue et la formation des nouveaux maîtres

1.2 La conception du perfectionnement du maître en exercice que présente le comité est telle qu'elle influencera la formation même des maîtres; celle-ci consconstituant la première étape de la formation pédagogique continue. La certification apparaît dès lors comme une reconnaissance officielle de la compétence (minimale) du maître à exercer la profession.

Normes acceptables à toutes les instances intéressées

1.3 Les normes de compétence (qualification) propres au niveau collégial doivent être insérées dans un programme-cadre acceptable par tous les groupes intéressés

(i.e. collèges, universités, Ministère, professeurs, syndicats).

Eléments de compétence et certification

1.4 Dans le cadre de la certification, plusieurs éléments de compétence sont susceptibles d'être retenus à titre de normes de qualification; on peut profiler une "zone d'acquisitions" généralement admises comme parties intégrantes de la compétence (les critères de l'U.W.W. University of Minnesota en sont une forme) ou conserver à cet égard les composantes de la qualification proposées par le comité ministériel de la formation des maîtres.

Programme-cadre souple dans son contenu et ses méthodes

1.5 Il importe au plus haut point que le programme-cadre constitue une formule souple dans son contenu même et dans ses modalités d'application, et qu'il permette à tout enseignant (actuel ou futur) d'élargir, dans une perspective de formation pédagogique continue ("on going training"), sa compétence, à la mesure de ses besoins propres et des exigences de la profession.

2. Proposition du comité

Instauration progressive d'une formule satisfaisante

La proposition touchant la certification des maîtres en exercice cherche à tenir compte de la réalité et des possibilités concrètes des milieux. Elle s'inscrit donc sous le signe de la souplesse; elle veut favoriser l'instauration progressive d'une formule satisfaisante.

Certification automatique au professeur permanent

2.1 Que la certification soit accordée automatiquement par le Ministère, sur recommandation du collège, à tout professeur actuellement permanent et à tout professeur qui le deviendra avant l'entrée en vigueur d'une politique de certification.

C'est dire qu'on mise sur la responsabilité et le pouvoir des collèges d'évaluer leur personnel enseignant. Le collège devient ainsi l'agent de certification pour le Ministère et à ce titre il devra répondre[1] au Ministère

---

[1] i.e. faire connaître au Ministère les moyens et méthodes utilisés pour l'évaluation. Le collège devra en conséquence s'attendre à devoir améliorer les mécanismes en question sur représentation du Ministère qui cherchera davantage à aider les collèges à se donner les instruments adéquats qu'à contrôler d'une façon statique.

des procédures et instruments utilisés.

Selon les dispositions actuelles, l'accès à la permanence peut être contrôlée après une première, une deuxième et même une troisième année d'enseignement.

Le comité recommande de plus qu'à titre de service, une documentation succincte sur le système québécois d'enseignement et une revue traitant de pédagogie et de formation pédagogique continue soient mises à la disposition des maîtres du niveau collégial.

Certification automatique au professeur engagé avant l'application de la politique

2.2 Que la certification soit accordée automatiquement par le Ministère, sur recommandation du collège à tout professeur devenu permanent après la mise en marche d'une politique de certification mais qui aura été engagé avant l'entrée en vigueur de cette politique.

Ces professeurs - comme ceux de la première catégorie (2.1) - seraient invités à s'inscrire dans un système de formation pédagogique continue

(perfectionnement) libre (1974-1975) et se verraient offrir les services de documentation sur le système scolaire québécois et d'information pédagogique.

Nécessité de penser l'intégration des nouveaux professeurs

2.3 Que les collèges prennent tous les moyens possibles pour favoriser l'intégration des nouveaux professeurs; on pourra ainsi penser un mécanisme de tutorat des nouveaux professeurs par des professeurs d'expérience aptes à une telle responsabilité. Il s'agirait alors d'une aide et non d'une instance d'évaluation et de contrôle.